

Flämig, Matthias

Über die Notwendigkeit analytischen Arbeitens. Wittgensteins erster Satz des Tractatus und der arme Jeff

Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]: *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien.* Essen : Die Blaue Eule 2004, S. 105-129. - (Musikpädagogische Forschung; 24)



Quellenangabe/ Reference:

Flämig, Matthias: Über die Notwendigkeit analytischen Arbeitens. Wittgensteins erster Satz des Tractatus und der arme Jeff - In: Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]: *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien.* Essen : Die Blaue Eule 2004, S. 105-129 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-101410 - DOI: 10.25656/01:10141

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-101410>

<https://doi.org/10.25656/01:10141>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Musikpädagogische Forschung

Hermann J. Kaiser
(Hrsg.)

Musikpädagogische Forschung in Deutschland

Dimensionen und Strategien



Themenstellung: Vom 25. bis zum 27. Oktober 2002 veranstaltete der Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung seinen alljährlich stattfindenden Kongress in Peseckendorf. Dieser war dem Thema Musikpädagogische Forschung in Deutschland gewidmet. In einer Situation, in der es den Anschein hat, als ob musikpädagogische Forschung nicht vonnöten sei, in der junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler fragen, ob sich der persönliche Aufwand für Forschungstätigkeiten überhaupt lohnt, in der die Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin sich einem von außen kommenden massiven praktizistischen Druck ausgesetzt sieht, schien es an der Zeit, deutlich zu machen, in welchen Themenfeldern und auf welche Weise musikpädagogische Forschung gegenwärtig präsent ist. Die hier vorliegenden Vorträge und Arbeitsgruppenberichte gruppieren sich um die Felder Empirische Musikpädagogik, Grundlagenfragen, Historische Musikpädagogik und Zeitgeschichtliche Entwicklungen. Neben einer Art Bestandsaufnahme beabsichtigten die Initiatoren des Kongresses, musikpädagogische Forschung zu intensivieren, Kooperationen von insbesondere jungen und jüngeren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern anzubahnen und bisher nicht genutzte Formen gemeinsamen Arbeitens bereits in die Kongresstage hinein zu holen.

Der Herausgeber: Hermann J. Kaiser; Kompositions- und Schulmusikstudium an der Musikhochschule in Köln; Studium von Philosophie, Germanistik, Erziehungs- und Musikwissenschaft an den Universitäten Bonn und Köln. Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Musikpädagogik an der Universität Hamburg; externes Mitglied des Instituts für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater Hannover.

ISBN 3-89924-089-8

Inhalt

Vorwort	9
---------	---

Beiträge zum Tagungsthema

Empirische Musikpädagogik

<i>Andreas C. Lehmann</i> Methodische Perspektiven und inhaltliche Dimensionen einer Empirischen Musikpädagogik Bericht der Sitzung des neuen Arbeitskreises	15
<i>Constanze Rora</i> Albert Welleks „musikalischer Raum“ und ein Unterrichtsexperiment	23
<i>Gabriele Schellberg & Heiner Gembris</i> Musikalische Vorlieben von Grundschulkindern für Klassik, Neue Musik und Popmusik	37

Grundlagenforschung

<i>Jürgen Vogt</i> Einleitung	49
<i>Hermann J. Kaiser</i> Spurensuche Auf dem Wege zu einer Systematischen Musikpädagogik	57
<i>Jürgen Vogt</i> Das Allgemeine des Besonderen. Einiges zu Aufgaben und Möglichkeiten einer Allgemeinen Musikpädagogik	85
<i>Matthias Flämig</i> Über die Notwendigkeit analytischen Arbeitens Wittgensteins erster Satz des Tractatus und der arme Jeff	105

<i>Andreas Lehmann-Wermser & Anne Niessen</i> Die Gegenüberstellung von Theorie und Praxis als irreführende Perspektive in der (Musik-)Pädagogik	131
--	-----

Position und Diskussion

<i>Matthias Flämig</i> Wie ist eine nicht-empirische Musikpädagogik als Wissenschaft möglich?	163
---	-----

<i>Jürgen Vogt</i> Auf dem harten Felsen der Musikpädagogik Eine kleine Replik auf Matthias Flämig	177
--	-----

<i>Norbert Schläbitz</i> Sprachspiele in der Musikpädagogik: -modern!?	183
---	-----

<i>Christian Rolle</i> Was heißt hier eigentlich Musikpädagogik als Wissenschaft?	213
--	-----

Historische Musikpädagogik

<i>Bernhard Hofmann</i> Arbeitsgruppe „Historische Musikpädagogik“ – Ein Bericht	221
---	-----

<i>Andreas Lehman-Wermser</i> Jugendmusikbewegung? Erwachsenenmusikbewegung? Zur empirischen Gründung eines Begriffs	231
--	-----

<i>Eva Meidel</i> Einflussfaktoren bei der Entwicklung schülerorientierter Musikdidaktik	245
--	-----

Zeitgeschichtliche Entwicklungen

<i>Birgit Jank</i> Zeitgeschichtliche Entwicklungen als Gegenstände musikpädagogischer Forschung	261
--	-----

<i>Jose A. Rodriguez-Quiles Y Garcia</i> Aktuelle Schulprogramme in Spanien für das Unterrichtsfach Musik zwischen staatlicher Verordnung und der Bildung eigener Schulprofile	271
<i>Günter Olias</i> Vergegenwärtigen des Vergangenen. - Zu einigen Aspekten zeitgeschichtlicher Erörterung in der Musikpädagogik	301
<i>Holger Gringmuth-Dallmer</i> Musikpädagogischer und musikalischer Unterricht an Sonderschulen in der DDR	311

Freie Forschungsberichte

<i>Erich Beckers</i> Musikalisches Lernen Erwachsener aus der Sicht der Lernenden	329
<i>Lars Oberhaus</i> Vorurteilshaftigkeit im Körperverständnis – Triftigkeit des phänomenologischen Leibbegriffs	351

Vorwort

Die hiermit einer interessierten Öffentlichkeit übergebenen Forschungsberichte sind im Rahmen der Tagung des *Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* im Jahre 2002, die vom 25. bis zum 27. Oktober in Peseckendorf stattgefunden hat, entstanden. Bestimmend für die Wahl des Tagungsthemas und der Arbeitsformen war eine Einschätzung, die sicherlich nicht neu ist und die von vielen Kolleginnen und Kollegen geteilt werden dürfte:

1. Die gegenwärtige Situation erweckt den Anschein, als ob musikpädagogische Forschung nicht vonnöten sei. (vgl. z.B. die derzeit betont praktizistisch orientierte Besetzungspraxis von Hochschullehrerstellen, die Einstellung der Grundlagenhefte in Musik & Bildung usw.)
2. Das hat viele junge und jüngere Musikpädagoginnen und Musikpädagogen, die sich mit großem Einsatz der Musikpädagogik als Wissenschafts- und Forschungsbereich widmen, so weit desillusioniert, dass sie sich fragen, ob sich der Aufwand überhaupt lohnt, Musikpädagogik als Forschungs- und Wissenschaftsgebiet mit all den damit zusammenhängenden Folgen anzunehmen.
3. Es ist eine Vereinzelung jener zu konstatieren, die sich für Musikpädagogik als Wissenschaft und Forschung einsetzen und sie in dieser Weise vertreten.
4. Die Sorge, dass die Musikpädagogik als Ausbildungsfach und als Wissenschaftsdisziplin aufgrund des von außen kommenden praktizistischen Druckes seiner in der Vergangenheit gewonnenen Errungenschaften verlustig gehen könnte, ist keineswegs unbegründet. Dabei ist nur zu deutlich, dass bei Fortsetzung dieses Trends Musikpädagogik nicht nur als Wissenschaft und Forschungsfach hinter den erreichten Stand beträchtlich zurückfallen wird und sich womöglich für lange Zeit hiervon nicht erholen kann: Ein musikbezogenes Lernen, Lehren und Unterrichten an Institutionen, die eigens dafür ein gerichtet wurden (Schule, Hochschule, Universität), ohne wissenschaftliche und forschungsgestützte Begleitung sich selbst zu überlassen, dürfte schneller als befürchtet musikpädagogisch institutionalisierte Praxis wieder auf den Stand von „vor Kestenberg“ zurückfallen oder gar aus institutionalisierten Lernzusammenhängen überhaupt herausfallen lassen (Stichwort: Verlagerung der Lehrerbildung an die Fachhochschulen).

5. Es ist zu befürchten, dass die einseitigen Interpretationen von kürzlich vorgelegten international vergleichenden Studien dazu angetan sind, ästhetische Praxen in institutionalisierten Lern/Lehrzusammenhängen noch stärker als bisher an den Rand bildungspolitischer Überlegungen und Maßnahmen zu drängen. Dies dürfte auch für eine Musikpädagogik als Wissenschafts- und Forschungsgebiet nicht ohne Folgen bleiben.

Der AMPF-Vorstand ist der Meinung, dass trotz der andeutungsweise beschriebenen Situation alle Energie aufzuwenden ist, um Musikpädagogik als Wissenschafts- und Forschungsfach zu sichern, ja mehr noch: auszubauen. Für ein Erfolg versprechendes zukünftiges Arbeiten des AMPF bzw. der AMPF-Mitglieder dürfte es äußerst wichtig sein,

- von Zeit zu Zeit festzustellen, wo und an welchen wissenschaftlichen Projekten gearbeitet wird;
- den wissenschaftlichen Diskurs der AMPF-Mitglieder untereinander entscheidend zu intensivieren;
- wo es eben möglich erscheint, Kooperationen jeglicher Art anzuregen und nach Wegen zu suchen, wie sie - trotz räumlicher Distanz - zu realisieren sind;
- genuin musikpädagogische Forschungsperspektiven zu definieren und verstärkt ins Bewusstsein zu heben.

Der gegenwärtige Vorstand des AMPF war und ist sich dessen bewusst, dass ähnliche Vorstellungen auch schon zuvor viele AMPF-Mitglieder mehr oder weniger intensiv bewegt haben. Dass diese Vorstellungen zu realisieren, beträchtliche Energie verschlingen wird und an den Besitz bzw. Erwerb einer hohen Frustrationstoleranz gebunden ist, ist allen Beteiligten deutlich. Die Realisierung dieser Vorstellungen verlangt u.U. auch ungewohnte Maßnahmen. Als ein erster Schritt in diese Richtung mag die Vorbereitung sowie die Tagung selbst in Pe-seckendorf gesehen werden. Sie diene dazu,

1. eine Übersicht darüber zu gewinnen, von welchen Kolleginnen und Kollegen, an welchen Orten, an welchen Fragestellungen gearbeitet wird;
2. dem kooperativen Arbeiten schon im Vorfeld der Tagung hohen Rang einzuräumen, um es in die Tagung hinein zu verlängern und möglichst nach der Tagung weiterzuführen;
3. den interessierten Mitgliedern bereits bei der Vorbereitung der Tagung eine breite Beteiligung zu ermöglichen und dadurch auch ein hohes Maß an Mitbestimmung zu sichern.

Um diese Perspektiven einzuholen, wurde die Tagung vorrangig als Arbeitstagung und nicht als Präsentationstagung konzipiert. Daher wurden im Vorfeld der Tagung vier Arbeitszusammenhänge initiiert. Sie gruppierten sich um die folgenden Forschungsbereiche, die inhaltlich weit ausgelegt werden konnten; die in den Klammern genannten Personen hatten sich dankenswerter Weise bereit erklärt, als Koordinatoren und Ansprechpartner tätig zu sein:

- Methodische Perspektiven und inhaltliche Dimensionen einer empirischen Musikpädagogik (Prof. Dr. Andreas C. Lehmann, Würzburg)
- Grundlagenfragen der Musikpädagogik als Wissenschaft (Privatdozent Dr. Jürgen Vogt, Bochum)
- Historische Musikpädagogik (Prof. Dr. Bernhard Hofmann, München)
- Zeitgeschichtliche Entwicklungen als Gegenstände musikpädagogischer Forschung (Prof. Dr. Birgit Jank, Zeuthen)

Die im Vorfeld der Tagung in den einzelnen Arbeitszusammenhängen erarbeiteten Bestandsaufnahmen, Materialien, Positionspapiere, ausgearbeiteten umfanglicheren Beiträge usf. dienten dazu, während der Tagung mit interessierten Teilnehmern weiterentwickelt zu werden. Der vorliegende Band 24 der *Musikpädagogischen Forschung* dokumentiert diese Bemühungen.

Hermann J. Kaiser

MATTHIAS FLÄMIG

Über die Notwendigkeit analytischen Arbeitens Wittgensteins erster Satz des Tractatus und der arme Jeff

Die Tagung des AMPF 2002 stand unter dem Motto: *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien*. Die Dimension, für die hier argumentiert und die für unverzichtbar gehalten wird, ja im Sinne Mittelstraß' die Möglichkeit von Wissenschaft überhaupt begründen kann¹, ist das analytische Arbeiten im Sinne der sprachanalytischen Philosophie. *Analytisch* wird dabei in der besonderen Bedeutung verwendet, dass analytische Urteile und Behauptungen solche sind, über deren Wahrheit allein auf Grund der Wortbedeutungen entschieden werden kann. Der entsprechende Gegenbegriff wäre *empirisch*. Um sich dieser Unterscheidung zu vergewissern, hier ein Beispiel. Die Behauptung ‚Der vorletzte Akkord der Kadenz ist eine Dominante!‘ lässt sich nur empirisch überprüfen, indem man am erklingenden Musikstück hörend oder an den Noten sehend die Behauptung überprüft, sie bejaht oder zurückweist. Der Satz ‚Die Dominante ist eine Funktion‘ hingegen ist analytisch wahr. Sie gilt auf Grund von Vereinbarungen. Über die Bedeutung – nicht über die Wahrheit! – wird entschieden, indem man in einem Musiklexikon nachsieht oder einen eigenen Definitionsvorschlag macht. Analytisches Arbeiten besteht im Wesentlichen darin, implizite Bedeutungen herauszuarbeiten und auf Widersprüche zwischen den Wortverwendungen aufmerksam zu machen. Die Brüchigkeit eines Textes ist dann allein auf Grund der Reflexion auf Wörter bewiesen und die Behauptung, dass der Text widersprüchlich sei, ist analytisch wahr. Sprachanalytische Philosophie bleibt allerdings nicht bei der Untersuchung von Wortbedeutungen stehen, sondern untersucht die Funktionsweise ganzer Sätze und genau genommen müsste man sagen, dass die Untersuchung einzelner Wörter in Wirklichkeit eine Untersuchung ganzer Sätze ist: Der Widerspruch kann nämlich nicht zwischen einzelnen Wortbedeutungen bestehen – Wortbedeutungen lassen sich beliebig vereinbaren und zwischen Homonymen besteht ganz offensichtlich kein Widerspruch! – sondern nur zwischen der Behauptung, im Text eine einheitliche Bedeutung zu verwenden und dem analytischen Nachweis, dass im Text verschiedene Bedeutungen verwendet werden.

¹ Mittelstraß, Die Möglichkeit von Wissenschaft, passim

Im Titel nehme ich eine Formulierung von Klaus-Ernst Behne² auf, der für die Notwendigkeit empirischen Arbeitens plädiert. Im Übrigen wird der Artikel von Behne für mich als Beispiel dienen, um hieran analytisches Arbeiten zu demonstrieren. Damit ist keinerlei Kritik an Behnes Artikel gemeint. Empirische Behauptungen sind empirisch zu überprüfen und dies, daran gilt es zu erinnern, ist bereits analytisch wahr. Behne macht in seinem Artikel bereits analytische Voraussetzungen, die er nicht eigens reflektiert. Diese Bedingung der Möglichkeit empirischen Arbeitens soll hier (s. *Behnes Plädoyer für empirisches Arbeiten als Dokument analytischer Voraussetzungen*) aufgewiesen werden und damit eine Lanze auch für die Notwendigkeit und Effektivität analytischen Arbeitens gebrochen werden.

In einem zweiten Schritt (s. *Analyse der Begriffe Assimilation und Akkommodation*) möchte ich dann am Beispiel der Begriffe *Assimilation* und *Akkommodation* aufzeigen, wie Wortbedeutungen kontraintuitiv, gegebenenfalls auch gegen die Intention ihrer Erfinder – hier Piaget – analytisch verständlich gemacht werden können.

In einem dritten Schritt (s. *Aebli's ungewollte analytische Argumentation*) möchte ich aufzeigen, dass an einem in der Geschichte der Pädagogik entscheidenden Punkt, in Wirklichkeit nicht empirisch, sondern analytisch argumentiert wurde. Die ganze Kritik Aebli's an Piaget kulminiert in einem Satz, von dem Aebli reklamieren kann, dass er bereits analytisch wahr ist. Zugespielt löst Aebli die Pädagogik aus der babylonischen Gefangenschaft der Entwicklungspsychologie, indem er dem Entwicklungsbegriff den Lernbegriff entgegensetzt. Dieses kleine Stück ungewollten analytischen Arbeitens soll hier dargestellt werden.

Aebli's analytische Revolte gegen die Entwicklungspsychologie kulminiert in seinem Lebenswerk „Denken: Das Ordnen des Tuns“. So folgerichtig er die Pädagogik aus der einen babylonischen Gefangenschaft befreit hat, bleibt er hier selbst in einem Vorurteil befangen. Gemeint ist damit der erkenntnistheoretische Gemeinplatz, dass ein Subjekt einem Objekt (Gegenstand) gegenübertritt. Diese Subjekt-Objekt-Relation ist ein Produkt der Philosophiegeschichte und als Allgemeingut im Alltagsbewusstsein verankert. Es bestimmt wesentlich unsere Vorstellungen davon, was Lernen überhaupt sein kann, schlägt sich in der pädagogischen Terminologie und den für selbstverständlich genommenen Schemata der musikpädagogischen Theoriebildung nieder. Sollte sich dieses Stück Philosophie als analytisch falsch erweisen, wäre ein Großteil philosophischen Denkens in der Musikpädagogik sprachlich haltlos. Aber auch die Interpretation empirischer Ergebnisse, die dieses Schema voraussetzt, wäre falsch. Gegen dieses Schema polemisiert Wittgenstein in seinem ersten Satz des *Tractatus*. An Zitaten soll aufge-

² Behne, Über die Notwendigkeit empirischen Arbeitens

zeigt werden, wie das Schema sich in der Musikpädagogik wiederfindet. Analytisch soll gezeigt werden, warum Wittgenstein Recht hat. Thetisch vorweggenommen, Menschen sind bewusstseinsmäßig nicht auf Gegenstände, sondern auf Sachverhalte (Propositionen) bezogen, und dies lässt sich analytisch zeigen. Unser Bewusstsein ist daher propositional, und Propositionen lassen sich nur sprachlich identifizieren. Die Fixierung auf das Stück schlechter Philosophie im Subjekt-Objekt-Schema überlagert die Interpretation empirischer Befunde auch in der Musikpädagogik. Dies kann exemplarisch an der Lerngeschichte von Jeff aufgewiesen werden, die Gruhn durch das Subjekt-Objekt-Schema verzerrt mitteilt, deren eigentlicher Kern aber leicht zu erkennen ist, wenn man die Verzerrungen abzieht und über die Bedeutung der Sprache in dieser Lerngeschichte nachdenkt. Arm dran ist Jeff, weil die Lerngeschichte ihm einen Umweg zumutet, den er nur auf Grund des verfehlten Subjekt-Objekt-Schemas gehen muss.

Behnes Plädoyer für empirisches Arbeiten als Dokument analytischer Voraussetzungen

Aufgezeigt werden soll, dass Behne bei seinem Plädoyer für empirisches Arbeiten, in Wirklichkeit bereits zu Recht von analytisch zu bestimmenden Annahmen ausgeht. Behne beginnt seine Argumentation, indem er drei Zitate bekannter Musikwissenschaftler (T. Kneif, Th. W. Adorno und C. Dahlhaus) vorstellt.³ Jedem dieser Zitate lässt Behne die Frage folgen, woher die drei Autoren denn wissen, dass es sich so verhält. Dass die Zitate und die darin gemachten empirischen Behauptungen dennoch akzeptiert werden und wurden – was Behne genüsslich mit „wir können uns zurücklehnen“ umschreibt – hat unterschiedliche Gründe, die aber jedenfalls nicht empirisch erbracht werden. Er fasst als Befund zusammen:

„Allen drei Zitaten ist gemeinsam, daß in ihnen Aussagen über das Erleben von Musik gemacht werden, die durch keinerlei empirischen Befund im weitesten Sinne belegt wurden.“⁴

Paradoxerweise hat Behne entgegen seiner Forderung empirisch gezeigt, indem er diese drei Zitate untersucht hat, dass empirische Behauptungen in der Musikwissenschaft sehr oft nicht belegt werden. Warum aber gibt er sich mit diesem, wenn auch nur stichprobenartig gewonnenen Befund nicht zufrieden, lehnt sich nun empirisch überzeugt zurück, dass in der Musikwissenschaft eben empirische Behauptungen meist nicht durch empirische Befunde belegt werden, sondern schreibt seinen Aufsatz, der für empirisches Arbeiten plädiert? Ich behaupte, dass sich Behne hier an einem impliziten analytischen Vorverständnis orientiert, das

³ Behne, Über die Notwendigkeit empirischen Arbeitens, S. 115 – 117

⁴ Behne, Über die Notwendigkeit empirischen Arbeitens, S. 116

sich auch ohne weiteres explizit machen lässt. Wie Behne, entgegen dem empirischen Befund, dass Behauptungen nicht überprüft werden, analytisch argumentieren könnte, soll am Beispiel des Kneif-Zitats verdeutlicht werden.:

„In diesem Zustand der physischen und geistigen Ermüdung will sich der Kleinbürger ‘an den Melodien des Privatgefühls ergötzen’, die er leicht durchschaut und die ihm gesteigerte sinnliche Reize verschaffen.“⁵

Die Bedeutung dieses Satzes lässt sich analysieren, indem er durch andere Sätze ersetzt wird, die dieselbe Bedeutung haben. In einem ersten Schritt kann explizit gemacht werden, dass es sich um eine Behauptung handelt.

„Ich behaupte, dass in diesem Zustand der physischen und geistigen Ermüdung...“

In einem zweiten Schritt kann das in jeder Behauptung implizierte Wahrheitsmoment explizit gemacht werden:

„Ich behaupte, dass es wahr und nicht falsch ist, dass in diesem Zustand der physischen und geistigen Ermüdung...“

Um die Argumentation abzuschließen, muss ich noch zwei Definitionen vorschlagen, indem ich ein Genus, *Behauptung*, und zwei Spezifika, *verifiziert* und *nicht verifiziert*, einführe.

Vermutung = nicht verifizierte Behauptung

Tatsachenbehauptung = verifizierte Behauptung.

Interpoliert man diese Unterscheidung in das Zitat von Kneif, würde der Vorwurf lauten, dass Kneif seinen Text wie eine Folge von Tatsachenbehauptungen klingen lässt, er aber allenfalls Vermutungen äußern dürfte. Während Tatsachenbehauptungen im Sprachgebrauch normalerweise nicht explizit kenntlich gemacht werden, ist dies bei Vermutungen üblich. Richtig müsste Kneif daher schreiben: „Ich vermute, dass es wahr ist, dass...“ Behne kann daher aus analytischen Gründen geltend machen, dass Kneif einen implizierten Wahrheitsanspruch für empirische Behauptungen nicht einlöst.

Analyse der Begriffe *Assimilation* und *Akkommodation*

Die Reaktion auf dieses analytische Ergebnis dürfte ähnlich sein, wie Behne die Reaktionen auf empirisches Arbeiten beschreibt. Im folgenden Zitat habe ich das Wort *empirisch* des Originals in Klammer gesetzt und durch *analytisch* ergänzt:

⁵ Tibor Kneif (1963): Die geschichtlichen und sozialen Voraussetzungen des musikalischen Kitsches. Deutsche Vierteljahresschrift für Literatur- und Geisteswissenschaft 37 (1963), S. 31. Zit. nach Behne, Über die Notwendigkeit..., S. 115

„Wer selbst analytisch (empirisch) arbeitet oder Ergebnisse analytischer (empirischer) Studien in der Lehre vermittelt, dem bleibt nicht erspart, daß es ihm gelegentlich nach schweißtreibenden Prozessen in der Forschung bzw. Lehre, am Ende munter bis keck entgegenklingt: ‚Das hätte ich Ihnen gleich sagen können!‘ Der kluge Zurufer sieht eine Diskrepanz zwischen dem oft erheblichen Aufwand (der Datensammlung, -auswertung und -interpretation) und einem Ergebnis, das im Rahmen der Erwartung liegt, keinen eigentlichen Neuigkeitswert hat und keiner so aufwendigen Bestätigung bedurft hätte. Wie verhält es sich wirklich?“⁶

Dass unsere bestätigte Intuition uns hochmütig den Begründungsaufwand – erst recht, wenn der Analytiker lauter Tautologien erzeugt - belächeln lässt, vergeht, wenn Intuition und begründeter Sachverhalt nicht mehr zusammenfallen und wir gezwungen sind, unsere Intuition als falsch aufzugeben. Behne zeigt an Beispielen, dass Intuition und Ergebnis der Forschung auch diametral entgegengesetzt sein können. So täuschen sich Versuchspersonen z. B. über das gespielte Tempo, wenn sie ein Stück im gleichen Tempo statt beidhändig nur mit der rechten Hand spielen sollen. Es ergab sich kontraintuitiv, dass sie ohne Begleitung langsamer spielen. Dass analytisches Arbeiten nicht durch Intuition zu ersetzen ist, soll daher gleichfalls an einem kontraintuitiven Ergebnis analytischen Arbeitens aufgezeigt werden. Über die Begriffe Assimilation und Akkommodation schreibt Helga de la Motte-Haber:

„Eine Akkommodation (sic!) ohne die gleichzeitige Anwendung eines Assimilationsschemas, das aber durch neue Inhalte verändert werden kann, ist schwer denkbar.“⁷

Auch wenn hier die Lexeme *Akkommodation* und *Assimilation* in nominalisierter Form verwendet werden, ist im Zitat deutlich, dass sie für Vorgänge stehen oder das Resultat von Vorgängen sind. An dieser Stelle möchte ich noch nicht auf das im Zitat vorausgesetzte Subjekt-Objekt-Schema eingehen, von dem de la Motte-Haber als „schwierige Subjekt-Objekt-Relation“⁸ spricht. Ich möchte allein unser intuitives Verständnis, dass Assimilation und Akkommodation Vorgänge sind, infrage stellen.

Dazu soll ein kurzer Textabschnitt vorgestellt werden, in dem Piaget die Bedeutung von Assimilation und Akkommodation erklärt. Für uns kommt es dabei darauf an zu beobachten, wie Piaget die Behauptung verteidigt, ob es sich nun um Assimilation oder um Akkommodation handelt.

„Es gibt keine Assimilation ohne Akkommodation (sic!), denn Assimilation ist ein allgemeines Schema, das auf eine besondere Situation angewandt wird und den

⁶ Behne, Über die Notwendigkeit empirischen Arbeitens, S. 117

⁷ de la Motte-Haber, Handbuch der Musikpsychologie, S. 19

⁸ ebenda

jeweiligen Umständen entsprechend modifiziert werden muss. Das gilt für alle Stufen. Nehmen Sie einen Säugling, der die Möglichkeit entdeckt, einen Gegenstand zu ergreifen, den er sieht. Alles was er sieht, wird von nun an in die Schemata des Greifens eingepasst, das heißt, es wird zu einem Objekt, das ergriffen, angesehen oder belutscht werden kann. Ob er aber ein großes Objekt ergreift, für das er beide Hände braucht, oder ein ganz kleines Objekt, das er mit den Fingern einer einzigen Hand umschließen muss, dazu muss er das Schema des Greifens jeweils modifizieren....Eben das nenne ich Akkomodation. Sie ist die Anpassung des Schemas an die besondere Situation.“⁹

Fasst man die Verwendungssituation der Begriffe kurz zusammen, kann man sagen, Piaget beobachtet ein Kind beim Greifen. Jene Momente der beobachteten Handlung des Kindes, die bei allen Greifhandlungen auftauchen, werden unter dem Begriff *Assimilation* zusammengefasst, und die jeweils einmaligen Handlungselemente, die sich aus der Besonderheit des ergriffenen Objekts ergeben, unter dem Begriff *Akkommodation*. Bezieht man dies auf das Greifen selbst, benennen diese Begriffe Modi des Greifens, nämlich *standardmäßiges* (Assimilieren) *gegenstandsgemäßes* (Akkommodieren) Greifen, wobei beides nach dem Zitat immer in einer gewissen Gemengelage vorliegt. Piaget beobachtet nur das Greifen des Kindes in den Ausformungen der beiden Modi, nicht aber Assimilation oder Akkommodation als Vorgänge. Auf einen inneren Vorgang zu schließen, ist reine Spekulation. Wahrheitsfunktional, also die Bedeutung der Wörter in ihrer Abhängigkeit vom Satzganzen und der damit behaupteten Wahrheit betrachtet, bedeuten der Begriff *Assimilation standardmäßig* und der Begriff *Akkommodation gegenstandsgemäß*.

Den Nachweis für meinen analytischen Vorschlag anhand der Texte von Piaget kann jeder durch entsprechendes Ersetzen der Wörter in den Texten durchführen. Es kann sich dann zeigen, dass mein Ersetzungsvorschlag weiter modifiziert werden muss. Will man *Assimilieren* und *Akkommodieren* unbedingt als Verb verwenden, bedeuteten sie, dass man eine Handlung in einem Modus durchführt, nämlich standardmäßig bzw. gegenstandsgemäß. Man könnte in Anlehnung an Ryle¹⁰ von *Modalverben* sprechen. Davon wären dann andere Verwendungsweisen der Verbform (Ereigniszeitwörter wie *Greifen*) zu unterscheiden. Die oberflächliche Erscheinungsweise von Wörtern, etwa in der Form von Verben, führt leicht zu Kategorienverwechslungen wie in unserer Intuition, *Assimilation* bezeichne einen Vorgang. Aus logischen Gründen dürfen Wörter aus unterschiedlichen Kategorien nicht durch *und* verbunden werden. So muss niemand einen linken Handschuh, einen rechten Handschuh *und* darüber hinaus auch noch ein Paar Handschuhe anziehen, sondern *indem* er einen linken und rechten Handschuh

⁹ Bringuier, Jean Piaget..., S. 76

¹⁰ Ryle, Der Begriff des Geistes, S. 177ff.

anzieht, zieht er ein Paar Handschuhe an. *Handschuhe* gehören zur Kategorie der Konkreta, während *Paar* als Relation zwischen konkreten Gegenständen ein abstrakter Gegenstand ist. Entsprechend muss kein Kind greifen *und* assimilieren bzw. akkommodieren, sondern *indem* es standardmäßig bzw. gegenstandsgemäß greift, assimiliert bzw. akkommodiert es, wobei immer zu bedenken ist, dass neben dem Greifen von keinem weiteren beobachteten Vorgang gesprochen wird. Die hier vorgetragene Interpretation der Bedeutung von Assimilation und Akkommodation als Modalverben bzw. Adverbien dürfte wohl kaum noch intuitiv erreichbar sein.

Aebli's ungewolltes analytisches Argument

Ich möchte nun einen Satz von Aebli analysieren, in dem er seine wohl für sein Lebenswerk entscheidende Einsicht formuliert, ohne sich des argumentativen Stellenwerts bewusst gewesen zu sein. Das gesamte Werk Aebli's bis zum groß angelegten „Denken: das Ordnen des Tuns“ kann als eine Auseinandersetzung mit Piaget aufgefasst werden, in der er sich immer weiter von Piaget entfernte. Heißt seine „*Psychologische Didaktik*“ im Untertitel „*Didaktische Auswertung der Psychologie von Jean Piaget*“ und wird im Vorwort¹¹ von 1951 noch der Eindruck einer völligen Übereinstimmung mit Piaget erweckt, geht er im Vorwort¹² zur deutschen Übersetzung 1962 auf deutliche Distanz. Aebli's Kritikpunkt ist, dass die geistige Entwicklung nach Piaget im Wesentlichen spontan verläuft. Unklar bliebe bei Piaget vor allem der Anteil von Reifung und Lernen.¹³ Die Übernahme der Piagetschen Vorstellungen führt nach Aebli für den Lehrer zu einem Widerspruch:

„Wenn Piaget in seinen genetischen Untersuchungen nachweist, daß in einem bestimmten Alter eine Operation vorhanden ist, so braucht sie dem Kind nicht mehr beigebracht zu werden. Wenn die Operation aber noch nicht vorhanden ist, so kann sie ihm noch nicht beigebracht werden. (...) Keiner der beiden Fälle läßt Platz für ein systematisches Lernen.“¹⁴

In seiner sofort überzeugenden Argumentation appelliert Aebli an unser Vorverständnis der Wörter *Lernen* und *Entwicklung* (*Reifung*), die zwar nicht direkt genannt werden, aber mit denen sich zwei Stadien bzw. Arten der Veränderungen der menschlichen Handlungskompetenz beschreiben lassen, die sich definitionsgemäß, also analytisch ausschließen. Aebli argumentiert hier analytisch und nicht

¹¹ Aebli, *Psychologische Didaktik*, S. 11f.

¹² Aebli, *Psychologische Didaktik*, S. 12

¹³ Aebli, *Über die geistige Entwicklung*, S. 34

¹⁴ Aebli, *Über die geistige Entwicklung*, S. 88

empirisch, und daher ist seine Behauptung auch nur – und dieses *nur* ist nicht pejorativ gemeint – analytisch wahr. Über die empirische Triftigkeit der Unterscheidung *Lernen* vs. *Entwicklung* ist damit noch nichts entschieden. Die analytische Unterscheidung präjudiziert überhaupt kein empirisches Ergebnis. Es könnte sich empirisch zeigen, dass überhaupt kein Ereignis unter den Begriff *Lernen* bzw. *Entwicklung* fällt. Alle Entwicklung würde sich als Ergebnis systematischer Lernprozesse erweisen bzw. alles Lernen als Entwicklung. Empirisch wird natürlich keiner dieser Behauptungen im Ernst vertreten. Vielmehr kommt es auf die Unterscheidung an zwischen dem, was sich nur entwickeln, und dem, was dann gelernt werden kann, aber, weil es sich nicht spontan entwickelt, auch gelernt werden muss. Die analytische Unterscheidung präjudiziert zwar kein empirisches Ergebnis, aber sie ist die Bedingung der Möglichkeit empirische Unterscheidungen überhaupt erst anzustellen. Deutlich dürfte sein, worin die Gefahr eines analytisch unaufgeklärten Gebrauchs der Wörter *Assimilation* und *Akkommodation* besteht: Die beiden Begriffe sind geeignet, den fundamentalen Unterschied zwischen *Lernen* und *Entwicklung* zu verschleiern, weil sich sowohl Lernvorgänge als auch Entwicklungsvorgänge einheitlich durch die Begriffe *Assimilieren* und *Akkommodieren* beschreiben lassen. Spöttisch formuliert assimilieren die Begriffe *Assimilation* und *Akkommodation* die Begriffe *Lernen* und *Entwicklung* so sehr, dass die Akkommodation, die Lernen gegenüber Entwicklung bedeutet, verschwindet. Mit der Forderung Werner Janks, dass die Musikdidaktik von der Lerntheorie lernen solle, gewinnt die hier vorgeschlagene, wenn auch noch nicht definierte Unterscheidung zwischen Entwicklung und Lernen an Bedeutung. Dies ist allein daran zu sehen, dass Werner Jank, m. E. den fundamentalen Unterschied zwischen Piaget und Aebli, der am Gegensatz von Entwicklung versus Lernen festgemacht werden kann, nicht deutlich genug hervorhebt, wenn er als Koautor schreibt:

„In pädagogischer Absicht hat Hans Aebli den handlungstheoretischen Ansatz Deweys mit den entwicklungspsychologischen Erkenntnissen Piagets verknüpft...“¹⁵

Andererseits schreibt Werner Jank:

„Möglicherweise ist die Entwicklung verschiedener Musikerwerbstheorien – einerseits für Kleinkinder, andererseits für Ältere – erforderlich“¹⁶

Sollte sich in der Abhebung einer Erwerbstheorie für Kleinkinder von einer für Ältere wiederum Aebli's Kritik an Piaget wiederholen, und damit der Gegensatz von Entwicklung versus Lernen vorausgesetzt sein, kann dieser Gegensatz nicht nur graduell (polar-konträr) gemeint sein, wie Werner Jank durch den Gegensatz

¹⁵ Bähr et al., Zukunft des Musikunterrichts – Musikunterricht der Zukunft, S. 236

¹⁶ Jank, Ist Musikkennen wie Sprechenlernen?, S. 37

Kleinkind –Ältere formuliert. Aebli's oben zitierte Formulierung lässt analytisch eine solche graduelle Abstufung nicht zu: Kein Grad der Entwicklung ist demnach Lernen. Daher muss aus analytischen Gründen das Kriterium so formuliert sein, dass sich ein Bruch ergibt, also ein konträrer Gegensatz. Ich werde später einen Vorschlag machen, wie dieser Bruch analytisch zu definieren ist, und wie er sich dann auch empirisch zu bewähren hat.

Ich möchte mich nun dem eigentlichen Thema zuwenden. Die scheinbare Selbstverständlichkeit mit der das Subjekt-Objekt-Schema in das musikpädagogische Denken eingewandert ist. Es soll gezeigt werden, dass damit ein Stück Philosophie adaptiert wurde, ohne dessen Konsequenzen zu bedenken. Allerdings kann hier nicht annähernd dieses philosophische Problem entfaltet werden. Die Geschichte des philosophischen Problems *Subjekt-Objekt-Schema* soll daher nur soweit angerissen werden (s. *Wittgensteins erster Satz des Tractatus*), dass die weitere Argumentation nachvollzogen werden kann, in der ich an einem Beispiel (s. ...und der arme Jeff) Konsequenzen dieser Übernahme aufzeige.

Wittgensteins erster Satz des Tractatus

Sieht man in philosophischen Wörterbüchern nach, wird man unter dem Stichwort *Subjekt* immer zugleich auf das Stichwort *Objekt* verwiesen, und kann feststellen, dass die inhaltlichen Bestimmungen jeweils komplementär sind. Zumeist werden drei Bedeutungen unterschieden. 1. Es wird zunächst auf die etymologische Abstammung des Wortes *Subjekt* verwiesen, lateinisch das Zugrundeliegende, eine Bestimmung die für Aristoteles wesentlich war, aber mit der heutigen Verwendung des Wortes nichts mehr zu tun hat. Es folgt dann 2. die uns heute vertraute Worterklärung:

„Erst seit dem 17. Jh. allmählich im heutigen Sinne benutzt, d. h. psychologisch-erkenntnistheoretisch das „Ich“ bedeutend, insofern es sich einem andern – Nicht-Ich, Gegenstand, Objekt – gegenüberfindet oder gegenüberstellt, oder ein objektiviertes ‚Ich‘ bedeutend, d. h. ein Individuum, dem ein Objekt gegenübersteht, gegenübergestellt wird, auf das sich Erkennen oder Tun dieses Individuums richten, das dann ‚S. des Erkennens‘, ‚S. des Handelns‘ ist...“¹⁷

Entsprechend wird für *Objekt* komplementär formuliert:

„Objekt (vom lat. obicere, ‚sich ‚entgegenstellen‘), Sache, Ding, Gegenstand, seit Ende des 18. Jh. (bes. seit Kant) Bez. für das, was dem Subjekt, d. h. als Teil der Außenwelt, gegenübersteht...“¹⁸

¹⁷ Schmidt, Philosophisches Wörterbuch, S. 675

¹⁸ Schmidt, Philosophisches Wörterbuch, S. 499

Und schließlich wird 3. auf die Bedeutung von Subjekt als Satzteil hingewiesen.

Dabei hat das Wort *Subjekt* eine merkwürdige Begriffsverkehrung erfahren: *Subjekt* als *das Zugrundeliegende* ist das, worüber etwas ausgesagt wird, also der Gegenstand der Rede. Zwischen dieser Bedeutung und der grammatikalischen Bedeutung als Satzsubjekt besteht ein enger Zusammenhang, da der Gegenstand der Rede tatsächlich durch das Satzsubjekt in die Rede eingeführt wird. Das Satzsubjekt steht daher für einen Gegenstand über den im ganzen Satz, etwas ausgesagt, behauptet oder auch erkannt wird. Diese Subjekt-Prädikat-Aussage wird in der Scholastik als Objekt bezeichnet.¹⁹ Der Redende selbst wird gar nicht erwähnt. Ganz anders aber verhält es sich bei der Subjekt-Objekt-Relation, deren Formulierung maßgeblich von Descartes bestimmt wurde und die wir für selbstverständlich halten. Diese Relation hat verschiedene Implikationen²⁰:

1. Innenwelt – Das Subjekt wird nun ein mit Bewusstsein ausgestattetes Wesen, das geistige Handlungen ausführt, die im Inneren dieses Wesens stattfinden und dem ein Gegenstand als Objekt gegenübertritt.
2. Erkenntnistheoretisches Problem - Damit ist das erkenntnistheoretische Problem entstanden, wie dieses dem Objekt gegenüberstehende Subjekt sicheres Wissen von dem Objekt erhalten kann und wie etwas von dem in der Außenwelt sich befindenden Gegenstand in die Innenwelt des Subjektes gelangen kann. Philosophisches Thema werden daher nun die Sinnestäuschungen, weil sie die Gewissheit mit der ein Subjekt von einem Gegenstand etwas wissen kann, infrage stellen.
3. Repräsentation - Denken vollzieht sich in der Innenwelt des Subjektes, wobei durch eine Repräsentation des äußeren Gegenstandes auf diesen Bezug genommen werden kann.
4. Sprache - Die Sprache wird wesentlich unthematisch.
5. Räumliche Relation - Das Subjekt-Objekt-Schema impliziert zwei raumzeitliche Gegenstände, das denkende Subjekt und der Gegenstand. Diese müssen sich als raumzeitliche Gegenstände auch in einer raumzeitlichen Relation zueinander befinden.
6. Sinnliche Wahrnehmung - Man orientiert sich an einer sprachfreien sinnlichen Wahrnehmung.

¹⁹ Lorenz, Artikel: Subjekt, S. 123

²⁰ vgl. Ryle, Der Begriff des Geistes, passim

Gegen das für selbstverständlich gehaltene Subjekt-Objekt-Schema wendet sich nun Wittgenstein in seinem Tractatus. Ich werde hier im Wesentlichen die Überlegungen von Ernst Tugendhat referieren²¹.

Wittgenstein schreibt in seinem Tractatus:²²

„1.1 Die Welt ist die Gesamtheit der Tatsachen, nicht der Dinge.“

Was unter Tatsachen zu verstehen ist, erläutert er dann²³:

„2. Was der Fall ist, die Tatsache, ist das Bestehen von Sachverhalten.“

Man muss zugeben, dass Wittgenstein hier nicht einmal schlecht für die Wahrheit seiner Behauptungen argumentiert, sondern sie einfach thetisch hinstellt. Ebenso ist nicht offensichtlich, warum dieser Satz sich gegen das Subjekt-Objekt-Schema richtet. Allenfalls mit *Dinge* (Objekt) lässt sich ein Teil des Subjekt-Objekt-Schemas identifizieren. Will man analytisch herausarbeiten, warum der Satz wahr ist, muss man seine gegen die Bewusstseinsphilosophie gerichtete Pointe herausarbeiten. Ich werde dies in zwei Schritten tun, indem ich den Satz so umformen werde, dass die in ihm implizierte Kritik am Subjekt-Objekt-Schema und damit der Bewusstseinsphilosophie deutlich wird, und dann zeigen werde, warum sprachlich dieses Schema haltlos ist.

Interpoliert man Bewusstseinsphilosophie und Subjekt-Objekt-Schema, ließe sich der Satz in etwa so formulieren.

„Unserem Bewusstsein als Subjekte sind nicht Dinge (Objekte) gegeben, sondern Sachverhalte.“

Unter Sachverhalten bzw. Propositionen versteht man, den durch die Konjunktion *dass* eingeleiteten Nebensatz. Propositionen sind z. B., dass in einer Komposition eine plagale Kadenz vorliegt, dass die AMPF-Tagung in Peseckendorf stattfindet und dass unserem Bewusstsein als Subjekte nicht Dinge sondern Sachverhalte gegeben sind. Propositionen werden durch das Behauptungsmomente („Es ist wahr, dass...“, „Ich behaupte, dass...“, usw.) zu einem ganzen Satz ergänzt. Von dieser Überlegung habe ich bereits Gebrauch gemacht, als ich den Satz von Tibor Kneif analysiert habe. Nun kann man leicht zugeben, dass tatsächlich alle Behauptungssätze sich in ihren propositionalen Gehalt und ein Behauptungsmoment zerlegen lassen. Aber warum sollten uns bewusstseinsmäßig nicht dennoch einfach Dinge oder eben beides, Dinge und Propositionen gegeben sein? Es muss nun gezeigt werden, dass das Subjekt-Objekt-Schema sprachlich haltlos und

²¹ vgl. Tugendhat, Vorlesungen zur Einführung in die sprachanalytische Philosophie, S. 9

²² Wittgenstein, Tractatus..., S. 11

²³ ebenda

Wittgensteins Behauptung wahr ist, dass uns bewusstseinsmäßig Sachverhalte und nicht Dinge gegeben sind.

Um mich dem Bewusstseinsphänomen zu nähern und das Gespräch mit Anhängern der Subjekt-Objekt-Relation nicht vorzeitig zu beenden, lasse ich mich für den Augenblick auf die Subjekt-Objekt-Relation ein. Man kann dann fragen, wie diese Relation sprachlich dargestellt wird. Der Anhänger der Subjekt-Objekt-Relation wird sich hier schlecht verweigern können, es sei denn, er ist der Meinung, dass über diese Relation überhaupt nicht geredet werden kann. Man wird sich sicherlich einigen können, dass folgende Verben unter anderem für eine Bewusstseinsrelation stehen: *wissen, meinen, glauben, behaupten, sich bewusst sein*. Verwendet man diese Wörter in einem Satz - auch dies kann der Verteidiger der Subjekt-Objekt-Relation schlecht verweigern, oder er muss aufhören sich in Sätzen zu artikulieren - könnte z. B. folgende Satzfolge gebildet werden:

Ich weiß, dass Händel in Halle geboren ist.

Ich meine, dass

Ich glaube, dass ...

Ich behaupte, dass ...

Mir ist bewusst, dass ...

Bewusstsein erweist sich hier in der normalsprachlichen Verwendungsweise nicht als die Relation zwischen zwei Gegenständen, nämlich Subjekt und Objekt, sondern zwischen einem Subjekt und einer Proposition, die mit der Konjunktion *dass* eingeleitet wird. Nun kann der Verteidiger des Subjekt-Objekt-Schemas retournieren und behaupten, dass auch „Ich weiß alles!“ eine Bewusstseinsrelation ist, aber das Verb offensichtlich nicht propositional ergänzt wird. Darauf müsste man entgegnen, dass man mit der Behauptung „Ich weiß alles!“ - z. B. im mündlichen Abitur mit dem Thema *Händel* - nicht sehr weit käme, und der Aufforderung, nun zu erläutern, was man denn alles über Händel wisse, gar nicht anders nachkommen könnte, als durch propositionale Ergänzungen: Ich weiß, *dass* er in Halle geboren ist, *dass* er 1759 in London gestorben ist, usw. Daher ist der Satz „Ich weiß alles!“ kein Beispiel für eine Subjekt-Objekt-Relation wie es den Anschein hat. Verteidiger der Subjekt-Objekt-Relation geraten beim Wort „sich bewusst sein“ in eine absurde Lage. Sie müssen leugnen, dass der Satz „Mir ist bewusst, dass wir uns in Peseckendorf befinden!“ eine Bewusstseinsrelation darstellt, denn dies ist ganz offensichtlich keine Subjekt-Objekt-Relation, obwohl hier gerade behauptet wird, dass einem etwas bewusst ist. Sprachanalytiker gehen davon aus, dass alle Verben, die für Bewusstseinsrelationen eines Subjektes stehen, entweder propositional ergänzt werden müssen oder Propositionen

implizieren²⁴, wie im Falle von „Ich weiß alles!“ Musikpädagogisch relevant ist dies, weil auch ein „Ich höre alles!“ auf Nachfrage nur propositional ergänzt werden kann. Die Herausforderung an die Verteidiger des Subjekt-Objekt-Schemas besteht nun darin, dass sie wenigstens für eine Bewusstseinsrelation ein Wort finden, das nur durch einen Objekt-Begriff ergänzt werden kann. Sollten sie dazu nicht in der Lage sein, handelt es sich bei dem Subjekt-Objekt-Schema um eine philosophische Erfindung, die keinen Halt in unserer normalen Sprache hat. Sollte sich zeigen, dass alle Bewusstseinsrelationen nur propositional verstanden werden können, müsste man der Sprache einen ganz anderen Stellenwert zollen, denn Propositionen lassen sich nur sprachlich identifizieren. Bewusstsein wäre demnach wesentlich bzw. analytisch sprachliches Bewusstsein.

Dies entspricht auch unserer alltagssprachlichen nicht-philosophischen Verwendung des Wortes *Bewusstsein*. Alltagssprachlich ist uns die Frage vertraut: „Ist er bei Bewusstsein oder nicht?“ Es könnte die Frage eines Rettungssanitäters sein, der an einer Unfallstelle einen nur noch schwach atmenden Mann vorfindet. Die Beantwortung der Frage ist von äußerster Wichtigkeit, ja gerade zu lebenswichtig, hängt doch von ihr Art und Weise der einzuleitenden lebensrettenden Maßnahmen ab. Um festzustellen, ob der Patient bei Bewusstsein ist oder nicht, wird der Rettungssanitäter dem Unfallopfer Fragen stellen. Werden diese beantwortet, ist der Patient bei Bewusstsein. Es könnte natürlich sein, dass der Patient durch entsprechende Verletzungen gar nicht verbal antworten kann. Deshalb wird der Sanitäter erneut eine Anfrage an den Verletzten richten: „Wenn Sie mich hören, aber nicht sprechen können, blinzeln Sie mit dem rechten Auge.“ Sollte es zu einer Gerichtsverhandlung kommen, etwa weil der Patient trotz Sofortmaßnahmen verstarb, wird der Sanitäter sein Tun und Lassen damit rechtfertigen, dass er festgestellt hätte, ob der Patient bei Bewusstsein war oder nicht. Das Kriterium, mit dem er diese Behauptung verteidigen wird, ist, dass der Patient in irgendeiner Form antworten konnte. Die philosophische Subjekt-Objekt-Relation als Beschreibung von Bewusstsein und unser alltägliches Verständnis davon, ob jemand bei Bewusstsein ist oder nicht, stehen damit völlig beziehungslos nebeneinander. Alltagssprachlich gilt: Wer bei Bewusstsein ist, ist bei Sprache und der Inhalt von Bewusstsein ist Sprache. Damit ist gezeigt, dass sowohl die Bewusstseinsrelationen, für die die Verben stehen, wie auch die Feststellung, ob jemand überhaupt bei Bewusstsein sei, Sprache implizieren.

...und der arme Jeff

Das Problem und die Gefahr besteht nun darin, dass das in die Alltagsphilosophie abgesunkene philosophische Kunstprodukt Subjekt-Objekt-Relation unser Ver-

²⁴ Tugendhat, Vorlesungen..., S. 100 ff.

ständnis wesentlich prägt. Philosophie, Psychologie, Lerntheorie, Pädagogik und Musikpädagogik orientieren sich wie selbstverständlich an diesem Schema. Unbemerkt verdeckt dabei die räumliche Relation, die zwischen zwei Gegenständen tatsächlich besteht, die sprachlich logische Relation, die zwischen Subjekt und Proposition besteht. Aufzeigen möchte ich diese unreflektierte Übernahme nur an einem Beispiel musikpädagogischen Nachdenkens, obwohl es in der gesamten Musikpädagogik greifbar ist. Die Horizontverschmelzung zwischen Subjekt und Objekt der didaktischen Interpretation²⁵ gehört hier ebenso her, wie eine musikpädagogische Medientheorie, die das Schema sprachlich verändert als System-Umwelt-Relation weiterführt²⁶. Ähnliches gilt von Rauhe/Reinecke/Ribke, bei denen die Subjekt-Objekt-Relation in die Sender-Empfänger-Relation²⁷ verändert wird. Es ist kein Zufall, dass Jürgen Vogt bei seiner Darstellung der phänomenologischen Ansätze zur Ästhetik eine Gegenüberstellung primär vom Subjekt und primär vom Objekt ausgehender Ansätze vornimmt.²⁸ Sein eigener Ansatz, der im responsiven Antworten die „Verschränkung“ von Subjekt und Objekt radikalisiert, lebt gleichwohl von der Subjekt-Objekt-Relation, wenn er von einem (Prä)Subjekt und (Prä)Objekt spricht.²⁹ Auch die Geringschätzung der Sprache, die aus einer sprachfreien unmittelbaren Subjekt-Objekt-Relation folgen muss, ist überall greifbar. So fordert Volker Schütz, dass „von der unbefragten didaktischen Maxime, dass das Reden über Musik Wesentliches zur Erfahrung von Musik beitragen könne...“, Abschied zu nehmen ist, auch wenn er gleich darauf Sprache wieder in Form von Reflexion fordert.³⁰ Ähnliche Formulierungen finden sich bei allen Bekenntnissen zur Handlungsorientierung.

Am Beispiel einer Lerngeschichte, die Gruhn in *„Der Musikverstand“* schildert, möchte ich aufzeigen, wie das Subjekt-Objekt-Schema eine bestimmte Interpretation der Beobachtungen erzwingt, zu Widersprüchen führt und dabei die Subjekt-Propositions-Relation verdeckt. Die Charakteristika für ein Denken im Subjekt-Objekt-Schema lässt sich im genannten Buch aufweisen:

Die oben erwähnten Charakteristika der Subjekt-Objekt-Relation sind bei Gruhn ohne weiteres wiederzufinden.

1. Innenwelt - Die musikalische Denkhandlung, die in der Innenwelt stattfindet, ist die Audiation.³¹

²⁵ Richter, Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik, S. 7

²⁶ Schläbitz, „...am Ende die Medientheorie!“

²⁷ Rauhe/Reinecke/Ribke, Hören und Verstehen, S. 93 ff.

²⁸ Vogt, Der schwankende Boden der Lebenswelt, S. 144 - 204

²⁹ Vogt, Der schwankende Boden der Lebenswelt, S. 230

³⁰ Schütz, Welchen Musikunterricht brauchen wir?, S. 6

³¹ Gruhn, Der Musikverstand, S. 95

2. Erkenntnistheoretisches Problem - Den schlagenden Nachweis, dass etwas als etwas verstanden wird, versucht er am Beispiel der Sinnestäuschungen zu exemplifizieren.³²

3. Repräsentation - Auf den Gegenstand wird indirekt durch eine Repräsentation Bezug genommen. Gruhn unterscheidet dabei zwischen der figuralen und der formalen Repräsentation.³³

4. Sprache - Das Lernen der Sprache dient zwar als Beispiel für ein ideales Lernen, die Sprache selber hat aber keine Funktion beim Lernen. Lernen ist Aufbau von Repräsentationen, die erst nachträglich benannt werden.³⁴

5. Räumliche Relation - Die raumzeitliche Relation zwischen dem Hörenden und der Musik wird implizit vorausgesetzt. Dies wird sich in der geschilderten Lerngeschichte an der räumlichen Relation zwischen Jeff und der Montessori-Glocken zeigen.

6. Sinnliche Wahrnehmung - Hören ist primär die Erregung einer Repräsentation. Die Sprache hat keine Funktion beim Hören.³⁵

Die Lerngeschichte, die ich im Folgenden rekonstruieren werde, erzählt von Jeff, der mit Hilfe von Montessori-Glocken die Melodie eines ihm bekannten Liedes („*Twinkle, twinkle, little star*“) spielen soll. Die Geschichte wird von Gruhn in „*Der Musikverstand*“ auf den S. 146 – 151 geschildert und interpretiert. Sie wurde in einem anderen Zusammenhang bereits ausführlich von mir kommentiert.³⁶ Ging es dort um den Lernbegriff, soll an dieser Stelle, gezeigt werden, dass die Schilderung der Lerngeschichte durch die Subjekt-Objekt-Relation überlagert ist. Diese Überlagerung überwuchert die Lerngeschichte soweit, dass über das Lernziel zwischen Gruhn und mir wahrscheinlich keine Einigkeit besteht bzw. hergestellt werden könnte. Das Ergebnis der Lerngeschichte fasst Gruhn folgendermaßen zusammen:

„Die ‚figurale‘, an der realen Abfolge der Ereignisse in der Zeit ausgerichtete Repräsentation, die nur auf einen Einzelfall anwendbar ist, hat nun eine Umformung in eine ‚formale‘ Repräsentation erfahren, die an den absoluten Tonhöhen in einer abstrakten, auf viele andere Fälle übertragbaren Ordnung orientiert ist.“³⁷

Das in der Lerngeschichte erreichte Lernziel würde ich in etwa so formulieren:

³² Gruhn, *Der Musikverstand*, S. 21 ff.

³³ Gruhn, *Der Musikverstand*, S. 96

³⁴ Gruhn, *Der Musikverstand*, S. 9f.

³⁵ Gruhn, *Der Musikverstand*, S. 15

³⁶ Flämig, „Ich habe ganzen Nachmittag gelernt...“

³⁷ Gruhn, *Der Musikverstand*, S. 150

Schüler Jeff kann das Lied „Twinkle,...“ auf Montessori-Glocken in diatonischer Aufstellung spielen.

Gruhn beschreibt in seiner Lernzielformulierung die Veränderung von Repräsentationen, die dabei einen qualitativen Umschlag von figural zu formal erfahren. Mein Vorschlag der Lernzielformulierung benennt das, was Jeff am Ende des Unterrichts kann, nämlich ein bestimmtes Lied auf den Montessori-Glocken zu spielen. Die von Gruhn geschilderte Lerngeschichte ist ein Fallbeispiel aus J. Bambergers Buch „*The Mind behind the Musical Ear*“. Ich werde die Lerngeschichte zunächst kurz zusammenfassen. Die Textdokumentation gliedere ich dann gemäß der drei Aufgabenstellungen, die Jeff bearbeiten soll. Jede dieser drei Aufgabenstellungen wird in drei Schritten dargestellt werden. Im ersten Schritt stelle ich die Zitate zusammen, in denen Gruhn die Lerngeschichte beschreibt, und wie auch ich sie beschreiben würde. Im zweiten Schritt zitiere ich die Interpretation der Beschreibung durch Gruhn. Im dritten Schritt werde ich Gruhns Interpretation auf die von ihm vorausgesetzte Subjekt-Objekt-Relation untersuchen und eine alternative Deutung des Geschehens geben, die davon ausgeht, dass das Subjekt *Jeff* ein sprechendes Wesen ist, dass sich in Sätzen und damit propositional artikuliert bzw. artikulieren könnte.

Zunächst die Zusammenfassung der Lerngeschichte: Dem achtjährigen Jeff werden in dieser Lerngeschichte drei Aufgaben gestellt. Die erste besteht darin, das Lied „*Twinkle, twinkle, little star*“ auf Montessori-Glocken zu spielen. Für jeden Ton der Melodie steht ihm dabei eine Glocke zur Verfügung. Sind die Glocken in die richtige Reihenfolge gebracht, muss er nur in der Reihenfolge der Glocken spielen, um die richtige Melodie zu erzeugen. Bei der zweiten Aufgabenstellung bekommt er nicht mehr für jeden Ton eine Glocke. Jeff entscheidet sich daher für eine Aufstellung der Glocken, die dem Melodieanfang entspricht, muss dann aber, wenn sich die Tonhöhe in der Melodie wiederholt, mit seiner Spielbewegung zu einer der vorherigen Glocken zurückkehren. Die Reihenfolge der Glocken ist nicht mehr identisch mit der Reihenfolge und Anzahl der Töne der Melodie. Entsprechend muss Jeff seine Spielbewegungen organisieren. Bei der dritten Aufgabenstellung soll Jeff die Melodie auf den Glocken spielen, die in der Tonleiteraufstellung stehen. (Die Seitenzahlen im Text beziehen sich auf Gruhn: *Der Musikverstand*)

1. Aufgabe – Glocken gemäß der Töne der Melodie aufstellen und spielen

1.1. Beschreibung

„Er beginnt mit der Glocke C, singt den nächsten Ton, sucht die passende Glocke und stellt sie neben die erste. Für jeden neuen Ton der Melodie benötigt er eine

neue Glocke, lediglich bei Wiederholungen von benachbarten Tönen schlägt er dieselbe Glocke zweimal an.“ (S. 146/147)

1.2. Gruhns Interpretation

„Jeff stellt die Glocken so vor sich hin, wie er sich die Melodie innerlich ‚vorstellt‘ – als raum-zeitliche Abfolge von Bewegungen und Handlungen gemäß dem Melodieverlauf. Dieser wird als Spielfolge, d. h. ‚figural‘, repräsentiert. Insofern steht Jeffs Lösung mit seiner Vorstellung im Einklang.“ (S. 147)

1.3. Destruktion und Rekonstruktion

Die Aufgabenstellung mit den Montessori-Glocken kommen Gruhns Voraussetzung, dass einem Subjekt ein Objekt bzw. Objekte gegenüberstehen, ideal entgegen. Er hat hier tatsächlich zwei raumzeitliche Gegenstände, nämlich Jeff als Subjekt und die Glocken als Objekt, die sich räumlich gegenüberstehen. Auch die Orientierung an der sinnlichen Wahrnehmung ist hier gegeben, kann Jeff die Glocken ja tatsächlich sehen. Die Aufstellung der Glocken in einer bestimmten Reihenfolge, was eine bestimmte räumliche Lage der Glocken zueinander impliziert, kann ohne weiteres mit dem Wort *Figur* belegt werden, da Figuren immer bestimmte Raumlagen von Punkten implizieren. Allerdings geht Gruhn noch einen Schritt weiter, indem er von der räumlichen Lage der Glocken, die er als Figur bezeichnet, nun auf die Repräsentationen dieser Glocken schließt, die eben eine figurale Repräsentation sein soll. Der Schluss von der figürlichen Anordnung der Glocken zu deren figürlichen Repräsentation ist allerdings rein spekulativ. In der von Gruhn gegebenen Beschreibung weist nichts darauf hin. Ohne die vorausgesetzte Subjekt-Objekt-Relation, die eine Repräsentation der Objekte impliziert, wäre Gruhns Argumentation überhaupt nicht verständlich. Angemessener scheint mir folgende Interpretation zu sein. Zu Jeffs Handlungskompetenz gehört, dass er dieses Lied singen kann. Diese Handlungskompetenz verwendet er, um Glocken auszuwählen, indem er den Ton der Glocke mit dem gesungenen Ton vergleicht. Auch das Vergleichen von gesungener Tonhöhe mit erklingender Tonhöhe muss bereits vorhanden sein. Dabei entscheidet er, ob die entsprechende Glocke passt oder nicht. Das heißt, er stellt Sachverhalte, also Propositionen fest, ob etwas der Fall ist oder nicht. Auch wenn Jeff nicht redet, scheint völlig klar zu sein, dass er hier Behauptungen aufstellt bzw. aufstellen könnte: „Die Glocke klingt so, wie ich gesungen habe, diese nicht.“

2. Aufgabe: Die Glocken in der Reihenfolge der Töne der Melodie aufstellen – soweit dies mit einem begrenzten Tonvorrat geht – und die Melodie spielen

2.1. Beschreibung

„Diese Aufgabe bringt ihn in erhebliche Schwierigkeiten, die er zu lösen sucht. Zunächst beginnt er wie gewohnt mit der Aufstellung. Beim Erreichen des zwei-

ten G (,twinkle, twinkle, little star‘) ist er ratlos: er braucht eine weitere Glocke, die er dann beim Suchen zufällig findet, als er auch die Glocken anschlägt, die bereits in seiner Melodieaufstellung vorkommen. Sofort nimmt er diese G-Glocke und stellt sie neben das A (...little). Doch dies löst das Problem nicht, sondern schafft für den Fortgang nur neue Schwierigkeiten. Denn nun stimmt auf einmal auch der Anfang nicht mehr (c c a a g g ?). Jeff ist völlig irritiert, weil nun die Glockenaufstellung nicht mehr der Abfolge der Melodietöne entspricht...Die Lösung, die er findet, besteht darin, die alte Glockenaufstellung zu belassen, aber den Bewegungsablauf umzustellen und nach dem A zurück zum G zu springen. Und dann muss er erneut springen, um mit der F Glocke (... how I wonder) fort-fahren zu können.“ (147/148)

2.2. Gruhns Interpretation

„Auf diese Weise baut er allmählich seine innere Repräsentation um. Hatte er die erste Aufstellung einmal fertiggestellt, konnte er gewissermaßen mechanisch die Melodie abspielen. Nun muß die Spielfolge mit ihren Sprüngen erinnert werden, was nur gelingt, wenn er sich den Ablauf der Melodie genau vorstellen kann. ... Bedeutsamer für den Umbau seiner Repräsentation ist aber, daß er nun den Glocken eine Eigenschaft zuerkennt, die unabhängig ist von ihrer Stellung in der Melodie: ihre absolute Tonhöhe. Eine Glocke ist nun nicht mehr Anfangston eines Melodieteils oder Schluss-ton, sondern eine Glocke ‚besitzt‘ eine Tonhöhe, die überall eingesetzt werden kann. Erst diese Entdeckung ermöglicht ihm den nächsten Schritt auf eine ‚formale‘ Repräsentation zu.“ (S. 149)

2.3. Destruktion und Rekonstruktion

Auch hier lässt sich wieder ohne Umweg über die Repräsentation erläutern: Beim Umbau der Glocken (nicht der Repräsentationen) und Auswählen der richtigen Töne, hat Jeff nicht nur seine Handlungsfähigkeit in Bezug auf das Spielen erweitert. Er hat dabei den Sachverhalt entdeckt, dass Tonhöhen in einer Melodie sich wiederholen können. Er kann diese Behauptung verteidigen, indem er einige Exemplare solcher Tonwiederholungen am Beispiel dieses Liedes vorführt. Dieses propositionale Wissen ist Teil seines Handlungswissens, dessen er sich bei seinem weiteren Handeln bedienen kann.

Gruhn gerät bei dieser Entdeckung von Jeff mit seiner Interpretation in Formulierungsnot. Es ist offensichtlich, dass das Verb *entdecken* hier propositional ergänzt werden muss: Jeff entdeckt, dass die Tonhöhen sich in einer Melodie wiederholen können, dass ihnen eine bestimmte Eigenschaft zukommt, usw. Konnte Gruhn zuerst mit den Glocken raumzeitliche Gegenstände auf Repräsentationen eins zu eins abbilden, kann seine Repräsentationstheorie hier nicht greifen, da Sachverhalte nicht einfach Repräsentationen (Gegenständen) zugeordnet werden können. Gruhn umgeht das Problem, indem er hier nicht von Repräsentation spricht. Zwar leitet er seine Interpretation mit Spekulationen über die Repräsentation

tion ein („Bedeutsamer für den Umbau seiner Repräsentation ist aber,...), verbleibt dann aber auf der Ebene der normalen Sprache und hat somit die Möglichkeit, von Propositionen zu reden („daß er den Glocken eine Eigenschaft zuerkennt.“). Dem Wissen, dass die Glocken eine bestimmte Tonhöhe haben und in einer Melodie sich Tonhöhen wiederholen, müsste aber nach der Theorie von Gruhn eine Repräsentation - wie auch immer - entsprechen. Konsequenterweise müsste Gruhn von einer Repräsentation der Proposition reden. Aebli, der zwar am Repräsentationsgedanken festhält, löst dieses Problem, indem er Propositionen einfach in die Klasse der Repräsentationen integriert³⁸. Dabei wird der Satz „Großvater nimmt Schnupftabak“ in die Schreibweise „NEHMEN (großvater, schnupftabak)“ überführt. Aebli kann so an seiner Repräsentationstheorie festhalten und dennoch auch Repräsentationen darstellen, die nicht Repräsentationen von Gegenständen sind. Allerdings müsste Aebli dann zugeben, dass unser Bewusstsein sprachlich ist, denn die Repräsentation NEHMEN (großvater, schnupftabak) ist natürlich nur verständlich, wenn man den unmodifizierten Satz „Großvater nimmt Schnupftabak“ bereits versteht.

Aebli's Orientierung an der Sprache bleibt dadurch auf halbem Wege stecken: Die propositionale Struktur unserer Sprache wird in die Repräsentation aufgenommen. *Verstehen* aber wird von ihm als *matching*³⁹, als Übereinstimmung bzw. Zusammenpassen der Wirklichkeit mit der Repräsentation, also wiederum im Gegenüber von Subjekt und Objekt beschrieben und damit als sprachfrei möglich gedacht. Konnte Gruhn im ersten Teil der Lerngeschichte die Gegenstände (Glocken) einfach eins zu eins in Repräsentationen umrechnen („Jeff stellt die Glocken so vor sich hin, wie er sich die Melodie innerlich ‚vorstellt‘...“), da die Handlungsschritte an je einem Gegenstand ausgeführt wurden, gerät Gruhn hier in Schwierigkeiten, weil Jeffs Entdeckung die Eigenschaft eines Gegenstandes betrifft. Sowohl dieser Sachverhalt, als auch die Eigenschaft selbst sind nicht raumzeitliche Gegenstände, die einfach durch einen Gegenstand (Repräsentation) vertreten, sondern nur sprachlich als Sachverhalt dargestellt werden können. Da Gruhn in der Beschreibungssprache nicht von *Repräsentation* spricht, formuliert er richtig, dass Jeff eine Entdeckung macht, die in einer Behauptung besteht: Jeff erkennt den Glocken Eigenschaften zu. Allerdings klafft nun in Gruhns Theorie beim Übergang von der figuralen zur formalen Repräsentation eine Lücke. Die Lücke schließt Gruhn, indem er auf eine propositionale Beschreibung zurückgreift, die nicht von seiner Repräsentationstheorie gedeckt wird. Der letzte Satz („Erst diese Entdeckung ermöglicht ihm den nächsten Schritt auf eine „formale“ Repräsentation zu.“) dient als „Gelenksatz“, mit dem Gruhn den Wechsel von der

³⁸ Aebli, Denken: das Ordnen des Tuns, Bd. 1, S. 67 ff.

³⁹ Aebli, Denken: das Ordnen des Tuns, Bd. 2, S. 216

propositionalen Beschreibungssprache vorbereitet, um seine Interpretation der dritten Aufgabe wieder „theoriekonform“ formulieren zu können.

3. Aufgabe: Spielen der Melodie auf den Glocken, die in Tonleiteraufstellung aufgestellt sind

3.1. Beschreibung

„Jeff soll nun versuchen, dieselbe Melodie aus der Tonleiteraufstellung der Glocken zu spielen, also von einem neuen Ordnungsprinzip ausgehen. Dies erzeugt wiederum heftige Irritationen. (...) Erst allmählich gelingt es ihm, die Strategie der Modifizierung seiner Spielbewegungen auf die neue Situation zu übertragen und sich durch Vor- und Zurückspringen die ‚richtigen‘ Glocken zu suchen.“ (S. 149)

3.2. Gruhns Interpretation

„Dies erfordert eine klare abstrakte, an den absoluten Tonhöhen orientierte ‚formale‘ Vorstellung der Melodie, bei der nun Glocken, Töne und Handlung nicht mehr übereinstimmen. ...Die Aufstellung der Glocken fungiert als ein ‚Instrument‘ zur Erzeugung von Melodien dieses Tonvorrats. Damit werden dann auch viele andere formale Operationen möglich: Jeff kann auf der gleichen Aufstellung auch andere Dur-Lieder spielen. Sein Handlungsablauf wird nun allein vor seiner Tonhöhenvorstellung geleitet. Die ‚figurale‘, an der realen Abfolge der Ereignisse in der Zeit ausgerichtete Repräsentation, die nur auf einen Einzelfall anwendbar ist, hat nun eine Umformung in eine ‚formale‘ Repräsentation erfahren, die an den absoluten Tonhöhen in einer abstrakten, auf viele andere Fälle übertragbaren Ordnung orientiert ist.“ (149 f.)

3.3. Destruktion und Rekonstruktion

Die Aufgabenstellung hat sich, ohne dass Gruhn dies hervorhebt, vollkommen geändert. In den ersten beiden Aufgaben wurde Jeff aufgefordert, die Glocken in eine bestimmte Reihenfolge zu bringen und dann die Melodie zu spielen. Entsprechend finden sich in meiner Formulierung der Aufgabenstellung zwei Verben: aufstellen und spielen. Hier hat Jeff nur noch eine Aufgabe, nämlich die Melodie auf den von der Lehrerin (?) in eine bestimmte Aufstellung gebrachten Glocken zu spielen. Dass Jeff irritiert ist, ist nicht verwunderlich: Jeder Klavierstudent, der sicherlich über die „formale Repräsentation“ verfügt, von der Gruhn spricht, geriete in motorische Nöte, müsste er auf einem Klavier spielen, bei dem die Anordnung der Töne z. B. seitenverkehrt vorgenommen wurde. Jeff hat hier sicherlich ein motorisches Problem und daher lernt er etwas in Bezug auf seine Motorik. Zum Aufstellen der Glocken nach der Tonhöhe wird Jeff nicht aufgefordert. Aber diese Aufstellung der Glocken müsste das Thema sein. Denn nur vom Aufstellen der Glocken in dieser Reihenfolge könnte man sagen, dass sich

darin eine Abstraktionsleistung zeigt: Die Aufstellung wird gewonnen, indem man die Töne vieler Lieder gemäß ihrer Tonhöhe anordnet und beim Grundton beginnt und dabei von der konkreten Reihenfolge der Töne abstrahiert. Diese Abstraktionsleistung erbringt Jeff nicht. Sie wird von ihm nicht entdeckt, behauptet, gerechtfertigt oder verstanden. Stattdessen wird diese Abstraktion von Gruhn in die „Melodievorstellung“ Jeffs projiziert: „Dies erfordert eine klare abstrakte, an den absoluten Tonhöhen orientierte ‚formale‘ Vorstellung der Melodie...“ Eine abstrakte Vorstellung ist ein Unding! Der Begriff der Vorstellung wird gewöhnlich in dem Sinne gebraucht, dass man sich Gegenstände sinnlich vorstellt. Im Begriff der Vorstellung wird daher analytisch immer mitgedacht, dass es sich dabei um eine sinnliche Vorstellung handelt, um das innere Sehen eines Bildes. Die Glocken können natürlich in diesem Sinne vorgestellt werden. Dass Gruhn hier von „Melodievorstellung“ und nicht von den Glocken spricht, ist kein Zufall, denn die Aufstellung der Glocken ist natürlich weiterhin räumlich konkret und die Repräsentation, dieser von Jeff gesehenen Gegenstände, wäre weiterhin figurativ, nur dass es eben eine andere Figur wäre. An der räumlichen Figur der Glocken könnte Gruhn seinen Übergang von der figuralen zur formalen Repräsentation gar nicht demonstrieren. Er wechselt daher hier den Gegenstand aus, der die Repräsentation auslöst, und geht von der Vorstellung der Glocken zur Melodievorstellung über.

Jeffs Vorstellung der Melodie hat sich im übrigen überhaupt nicht verändert. Verändert hat sich die Anordnung der Tonglocken. Sinnvoll kann man nur sagen, dass Jeff unter veränderten Bedingungen, die er nicht durchschaut, die Melodie auf der neuen Anordnung spielt. Weiterhin gehört zu seiner Handlungskompetenz, dass er das Lied singen kann, dass er Verspieler erkennt und dieses Erkennen hat propositionale Struktur. Mit dieser Handlungskompetenz korrigiert er seine Verspieler, solange bis er die Melodie unter den neuen Umständen spielen kann, nämlich der Aufstellung der Glocken gemäß der Tonhöhe. Dass diese Aufstellung das Spiel zunächst erschwert, langfristig bei der Anwendung auf verschiedene Melodien einfacher ist, ist unbestritten. Aber mit einer abstrakten Vorstellung hat dies nichts zu tun. Gruhn möchte hier seine Theoriekonstruktion interpolieren, die besagt, dass figurative in formale Vorstellungen übergehen und sich in entsprechenden Repräsentationen niederschlagen. Meine viel einfachere Deutung besagt, dass Jeff Sachverhalte sprachlich feststellen kann, und diese Fähigkeit verwendet er schon bei der ersten Lernaufgabe. Bereits dort denkt er abstrakt, weil er nicht einfach auf Gegenstände bezogen ist, sondern auf Sachverhalte. Diese sprachliche Unterscheidungsleistung wird von Gruhn weder dargestellt noch zum Gegenstand der Forschung gemacht. Stattdessen nimmt er Lücken in der Darstellung und Sinnwidrigkeiten in Kauf. Ich muss natürlich zugeben, dass meine sprachliche Interpretation der Handlungen von Jeff reine Spekulation ist, die aber ohne weiteres empirisch verifizierbar wäre. Wie Gruhn auf seine Inter-

pretation unter Annahme seiner Repräsentationstheorie und des Subjekt-Objekt-Schemas kommt, lässt sich an Beispielen zeigen. Kann man z. B. zunächst einfach nur zählen, indem man bei Eins beginnt – Gruhn würde interpretieren, dass man nur über eine figurale Repräsentation der Zahlen verfügt –, kann man später bei jeder beliebigen Zahl beginnen, jede zweite Zahl auslassen, und auch rückwärts zählen, was wiederum von Gruhn als Besitz einer formalen Repräsentation gedeutet würde. Um Gruhns bzw. Bambergers Theorie der figuralen bzw. formalen Repräsentation zu stützen, muss die sprachliche Kompetenz von Jeff systematisch verschleiert werden und der arme Jeff einen Lernumweg machen. Sicherlich hätte Jeff mit seiner Handlungskompetenz, das Lied richtig zu singen und Tonhöhen zu vergleichen, sofort die Spielweise auf den Montessori-Glocken in der Aufstellung mit aufsteigender Tonhöhe erlernen können, wie tagtäglich Kinder es tun, die am Klavier, Keyboard oder Flöte gemäß ihrer Melodievorstellung sich die Spielregeln zusammensuchen und ein Lied spielen lernen.

Während Gruhn den Erwerb der Muttersprache zum Ideal erhebt, an dem sich auch das Musikkennen zu orientieren habe, geht hier Werner Jank deutlich auf Distanz:

„Spracherwerbstheorien und Ergebnisse der Spracherwerbsforschung sind – zumindest in unmittelbarer Übertragung – als Modell für das Musikkennen nicht geeignet.“⁴⁰

Hier ließe sich als Argument das Diktum von Aebli wiederholen, dass was sich entwickelt, nicht gelernt werden muss, und was sich nur entwickelt, auch nicht gelernt werden kann. Sollte die hier vorgestellte Interpretation des Lernens von Jeff richtig sein, könnte man argumentieren, dass bei Jeff sich die Sprache bereits entwickelt haben muss, und er nun systematisch lernen kann: Er korrigiert seine Handlungen durch sprachliche Feststellung von Propositionen. W. Janks Vorschlag, dass möglicherweise unterschiedliche Musikerwerbstheorien, - eine für Kleinkinder, eine für Ältere - erforderlich ist, könnte mit dieser Unterscheidung Entwicklung vs. Lernen begründet werden. Ich habe darauf hingewiesen, dass das von W. Jank genannte graduelle Kriterium („mehr oder weniger alt“) hier nicht genügen kann. Mit der Sprache hätte man ein konträres Kriterium (sprachlich vs. vorsprachlich) gefunden, mit dem sich kleinkindliche Entwicklung von systematischem Lernen unterscheiden ließe. Um sich für eine solche Einsicht zu öffnen, müsste aber die Subjekt-Objekt-Relation als verfehlt durchschaut werden.

Mein Aufsatz argumentiert für die Einsicht in die Notwendigkeit analytischen Arbeitens auch in der Musikpädagogik. Der Versuch nahm seinen Ausgang bei Behnes Plädoyer für empirisches Arbeiten. Dabei wurde gezeigt, dass Behne hier

⁴⁰ Jank, Ist Musikkennen wie Sprechenlernen?, S. 37

implizit von einem analytischen Argument Gebrauch macht. Diesen Gedanken kann man mit Mittelstraß folgendermaßen formulieren:

„Daß man es in der Wissenschaft mit *Sätzen* zu tun hat, daß man diese Sätze *beweisen* kann, das sind z. B. solche Entdeckungen, von denen der Wissenschaftler zwar täglich Gebrauch macht, deren Bedeutung aber selten richtig eingeschätzt wird.“⁴¹

Zu dieser richtigen Einschätzung gehört auch, dass man das Subjekt-Objekt-Schema verwirft. Mit diesem Schema kann eine Wissenschaft nicht beginnen, weil man hier unkritisch sich bereits auf eine Unterscheidung beruft, die nur sprachlich geleistet werden kann, nämlich dass dies ein Subjekt und jenes ein Objekt sei, ohne dass kritisch die Bedingung der Möglichkeit für diese Unterscheidung hinterfragt wird. Vorsprachlich ist diese Unterscheidung nicht denkbar. Dafür, dass Sprache die Bedingung der Möglichkeit darstellt, lässt sich in doppelter Hinsicht argumentieren:

„(1) Es kann keine Theorie geben, die jene vor-theoretische Unterscheidungs- und Orientierungspraxis ihrerseits zu begründen vermag. Dazu müßte nachgewiesen werden, dass sie selbst von der sprachlichen Handlung der Prädikation keinen Gebrauch macht. Und dieser Nachweis ist nicht möglich; schon die Annahme, er sei möglich, ist vielmehr absurd. (2) Es kann keine apriorische Begründung einer Theorie geben, in die nicht selbst jene vor-theoretische Unterscheidungs- und Orientierungspraxis als ein selbst apriorischer Bestandteil Eingang gefunden hätte. Gäbe es eine solche Begründung, träfe wiederum das unter (1) Gesagte auf sie zu: sie müßte selbst keine prädikativen Ausdrücke enthalten.“⁴²

Wir stehen, ob wir wollen oder nicht, auf dem Boden der Sprache und unser Bewusstsein hat eine sprachliche und damit propositionale Struktur. Sprache wird damit zur transzendentalen Möglichkeitsbedingung des Unterscheidens und damit auch der Möglichkeit von Wissenschaft überhaupt. Dies gilt auch für die Musikpädagogik. Geleistet werden kann diese Reflexion nur analytisch. Dass Wissenschaft und Musikpädagogik sich in Sätzen artikuliert, mag intuitiv noch unmittelbar einsichtig sein. Am Beispiel der Begriffe *Akkommodation* und *Assimilation* wurde gezeigt, dass analytisches Arbeiten durchaus in der Lage ist, kontraintuitive Einsichten methodisch begründet hervorzubringen. An Aebli's fundamentaler Kritik an Piagets Entwicklungsdenken wurde gezeigt, dass diese Kritik nur analytisch zu verstehen ist. An der Lerngeschichte von Jeff wurde aufgewiesen, dass dort systematisch der sprachliche Charakter des Lernens verdeckt wurde. Sollten die hier angestellten Überlegungen richtig sein, dürften Fortschritt-

⁴¹ Mittelstraß, *Die Möglichkeit von Wissenschaft*, S. 31

⁴² Mittelstraß, *Die Möglichkeit von Wissenschaft*, S. 74 f.

te bei der Entwicklung musikalischer Erwerbstheorien von analytischer Reflexion abhängig sein.

Literatur

- Aebli, Hans (1980): Denken: Das Ordnen des Tuns, Bd. I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart
- Aebli, Hans (1981): Denken: Das Ordnen des Tuns, Bd. II: Denkprozesse. Stuttgart
- Aebli, Hans (1968³): Psychologische Didaktik. Stuttgart
- Aebli, Hans (1971³): Über die geistige Entwicklung des Kindes. Stuttgart
- Bähr, Johannes; Gies, Stefan; Jank, Werner und Ortwin Nimczik (2001): Zukunft des Musikunterrichts – Musikunterricht der Zukunft. In: Musikunterricht heute 4, hg. von K. Pilnitz, B. Schüssler und J. Terhag, Oldershausen, S. 230–245
- Behne, Klaus-Ernst (1992): Über die Notwendigkeit empirischen Arbeitens. In: H.J. Kaiser (Hg.): Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen – Erkennen – Aneignen. Musikpädagogische Forschung, Bd. 13. Essen, S. 115–126
- Bringuier, Jean-Claude (1996): Jean Piaget. Im allgemeinen werde ich falsch verstanden. Hamburg
- Flämig, Matthias (2002): „Ich habe den ganzen Nachmittag gelernt und doch nicht gelernt!“ Zur Grundlegung einer musikalischen Lerntheorie der normalen Sprache. Im Druck
- Gruhn, Wilfried (1998): Der Musikverstand, Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens. Hildesheim, Zürich u. New York
- Jank, Werner (2001): Ist Musiklernen wie Sprechenlernen? Musikalische Grundkompetenzen: Die Musikdidaktik muss von der Lerntheorie lernen. In: Musik und Bildung, 33. (92.) Jg. (2001) 3, S. 31–39
- Lorenz, Kuno (1996): Art. Subjekt. In: Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Bd. 4, hg von J. Mittelstraß. Stuttgart Weimar, S. 123–126
- Mittelstraß, Jürgen (1974): Die Möglichkeit von Wissenschaft. Frankfurt am Main
- Motte-Haber, Helga de la (1985): Handbuch der Musikpsychologie. Laaber
- Rauhe, Hermann; Reinecke, Hans-Peter und Wilfried Ribke (1975): Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts. München
- Richter, Christoph (1976): Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik. Frankfurt am Main
- Ryle, Gilbert (1969): Der Begriff des Geistes. Stuttgart
- Schläbitz, Norbert (2001): „am Ende die Medientheorie!“ Vom „Was“ zum „Wie“ musikalischer Kommunikation. In: Musikunterricht heute 4, hg. von K. Pilnitz, B. Schüssler und J. Terhag, Oldershausen, S. 26–56

- Schmidt, Heinrich (1982): Philosophisches Wörterbuch. Neu bearb. von Georgi Schischkoff, 21. Aufl., Stuttgart
- Schütz, Volker (1996): Welchen Musikunterricht brauchen wir? Teil I: Klärung einiger Voraussetzungen. In: AfS-Magazin Ausgabe 1 (1996), S. 3-8
- Tugendhat, Ernst (1990⁵): Vorlesungen zur Einführung in die sprachanalytische Philosophie. Frankfurt am Main
- Vogt, Jürgen (2001): Der schwankende Boden der Lebenswelt. Phänomenologische Musikpädagogik zwischen Handlungstheorie und Ästhetik. Würzburg
- Wittgenstein, Ludwig (1993⁹) Tractatus logico-philosophicus. In: L. Wittgenstein, Werkausgabe Band 1, Frankfurt am Main

Dr. Matthias Flämig
 Südendstr. 54
 12169 Berlin
 Email: flaemig@udk-berlin.de